

DOI: 10.31648/an.9488

**Marta Anna Gierzyńska**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0594-9325>

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie/ University of Warmia and Mazury  
in Olsztyn

[marta.gierzynska@uwm.edu.pl](mailto:marta.gierzynska@uwm.edu.pl)

## **Diagnoza wybranych elementów kompetencji gramatycznej maturzystów w wypowiedzi pisemnej**

### **Diagnosis of Selected Elements of Grammatical Competence of High School Graduates in Written Expression**

**Abstract:** It is no secret that productive skills, regardless of the educational stage, present the most challenges to the learners of a foreign language. The practical use of specific structures in speech or writing is closely associated with the act of communication. The following article aims to analyze mistakes in the use of verbs based on written statements in the German language in the basic-level high school leaving exam. The research material consists of papers from high school graduates in the Warmia and Mazury and Podlaskie Voivodeships in the 2022/2023 school year. The low results achieved by graduates in the correct use of grammatical elements within written statements should encourage teachers and examiners to reflect on the reasons for this situation, especially considering similar results in the national report, which includes data from other regions. The empirical part of this article is preceded by a theoretical discussion related to the definition of grammar, its significance in foreign language education, as well as its place among other language skills, considering the communicative and task-based approach. The article's conclusion provides a description of strategies and techniques for effective development of grammar competence. The discourse takes on a research and review character.

**Keywords:** graduation exam, grammar, grammar competence, communicative approach, task-based approach

## **1. Wprowadzenie**

Badanie wyników nauczania języków obcych pozwala ocenić poziom uczących się w zakresie opanowania poszczególnych sprawności językowych. Aby skutecznie wskazywać obszary, które wymagają działań naprawczych lub je wykluczać,

powinno się ono odbywać na wszystkich etapach edukacyjnych i mieć charakter systematyczny. Miernikiem takiej oceny mogą być cyklicznie przeprowadzane testy i diagnozy wewnątrzszkolne, ale przede wszystkim służą do tego narzędzia systemowe, jak choćby egzaminy zewnętrzne, w tym egzamin ósmoklasisty czy egzamin maturalny.

Jak wynika ze sprawozdania Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży<sup>1</sup> za rok 2022 (CKE 2022a: 5–6), do egzaminu maturalnego z języka niemieckiego (na poziomie podstawowym) przystąpiło w woj. warmińsko-mazurskim 259 uczniów. Wszyscy zdający korzystali z arkuszy standardowych. Zawarte we wspomnianym raporcie dane pokazują, że maturzyści wykazali się dość niskim poziomem wykonania zadań egzaminacyjnych zarówno w zakresie recepcji, jak i produkcji, co świadczy o słabym stopniu opanowania poszczególnych sprawności językowych. Średni wynik osiągnięty przez abiturientów w przypadku rozumienia ze słuchu to 56%, podczas gdy rozumienie tekstów pisanych kształtuje się na poziomie 44%. Znajomość środków językowych wynosi 56%, a tworzenie wypowiedzi pisemnej 54%. Na wynik i ocenę ostatniej ocenianej sprawności składają się cztery kryteria: 1) treść i zgodność pracy z poleceniem, 2) spójność i logika wypowiedzi, 3) zakres środków językowych i 4) poprawność ich stosowania. Według raportu komisji zdający spełnili wymagania w odniesieniu do dwóch pierwszych kryteriów jedynie w stopniu dostatecznym, tj. uzyskując odpowiednio 63% oraz 59%. W przypadku zakresu środków językowych wynik ten kształtuje się w granicach 47%, podczas gdy poprawność ich stosowania to jedynie 36%.

Nieco lepiej prezentują się wyniki uczniów z woj. podlaskiego, które podlega weryfikacji tej samej Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej. Arkusz podstawowy rozwiązywało 118 uczniów. Tylko jedna osoba korzystała z arkusza dostosowanego. Jak wynika ze sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Łomży<sup>2</sup> za rok 2022 (CKE 2022b: 5–6), uczniowie ci uzyskali nieco lepsze wyniki niż uczniowie z woj. warmińsko-mazurskiego, choć nadal są one dość niskie. Rozumienie ze słuchu kształtuje się na poziomie 63%, a rozumienie tekstów czytanych 54%. Znajomość środków językowych wynosi 63%, podczas gdy poprawność ich stosowania odpowiada wartości 61%. Średni wynik z wypowiedzi pisemnej za treść oraz spójność i logikę wypowiedzi to kolejno 68% oraz 65%, podczas gdy zakres środków językowych oraz poprawność ich stosowania wynoszą odpowiednio 58% i 44%.

<sup>1</sup> [https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j\\_niem\\_wm.pdf](https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j_niem_wm.pdf) [dostęp: 12.09.2023].

<sup>2</sup> [https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j\\_niem\\_podl.pdf](https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j_niem_podl.pdf) [dostęp: 12.09.2023].

Szczególnie niepokojące są niskie wyniki osiągnięte przez maturzystów w zakresie poprawnego używania środków gramatycznych w wypowiedzi pisemnej, co powinno skłonić nauczycieli i egzaminatorów do refleksji nad przyczynami tego stanu rzeczy, tym bardziej że podobne wyniki odnotowano w sprawozdaniu krajowym<sup>3</sup>, które zawiera dane z pozostałych okręgów (CKE 2022c). Nie od dziś wiadomo przecież, że sprawności produktywne, niezależnie od etapu edukacyjnego, sprawiają uczącym się języka obcego najwięcej trudności. Praktyczne używanie konkretnych struktur w mowie lub piśmie łączy się bowiem z realizowaniem aktu komunikacji.

Niniejszy artykuł ma na celu zbadanie i sklasyfikowanie najczęściej popełnianych błędów w zakresie stosowania czasownika w wypowiedzi pisemnej w arkuszu maturalnym z języka niemieckiego. Materiał badawczy stanowią prace maturzystów z woj. warmińsko-mazurskiego i podlaskiego z roku szkolnego 2021/2022 pisane na poziomie podstawowym. Część empiryczną poprzedza wywód teoretyczny, odnoszący się do definicji gramatyki i jej znaczenia w ramach poszczególnych metod nauczania języków obcych. Szczególną uwagę poświęcono wyjaśnieniu pojęcia kompetencji gramatycznej, uwzględniając przy tym założenia podejścia komunikacyjnego i zadaniowego, a także wskazując na znaczenie różnych rodzajów wiedzy (gramatycznej) w kontekście budowania wypowiedzi pisemnej. Podsumowanie artykułu stanowi krótka refleksja na temat skutecznego nauczania gramatyki w praktyce szkolnej.

## 2. Znaczenie gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych

Termin *gramatyka* ulegał przez lata wielu modyfikacjom i uzupełnieniom, stając się pojęciem wieloznacznym (por. Komorowska 1975: 9; Szulc 1984: 80). Możemy wyróżnić gramatykę taksonomiczną, która opisuje i klasyfikuje dany język, gramatykę generatywną, koncentrującą się na mechanizmie budowy zdań i ich gramatyczności, gramatykę strukturalną, opisującą relacje zachodzące pomiędzy wszystkimi elementami języka, a także gramatyki historyczne, oddające rozwój języka na przestrzeni lat.

W ogólnym ujęciu *gramatyka* (łac. *grammatica*; gr. γραμματική/*grammatiqué* od γράμμα/*grámma*, co oznacza *list, napisany*) rozumiana jest jako część języko-

<sup>3</sup> [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informacje\\_o\\_wynikach/2022/sprawozdanie/sprawozdanie\\_matura\\_2022\\_niemiecki.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2022/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2022_niemiecki.pdf) [dostęp 12.09.23].

znawstwa, która bada zbiór reguł i zasad rządzących językiem. Jak podaje Szulc, pojęcie to określa różne typy „gramatyk przedstrukturalnych” (Szulc 1984: 85), które wzorują się na gramatyce łacińskiej, powstałej w pierwszych wiekach nowej ery (por. Darski 2015: 19). W literaturze przedmiotu nazywana jest ona także *gramatyką tradycyjną*, ponieważ zawiera normy i reguły dotyczące właściwego posługiwania się ówczesną łaciną.

To właśnie zasady posługiwania się językiem łacińskim stały się podstawą i wzorcem dla gramatyk nowożytnych, co doprowadziło w XIX wieku do wprowadzenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej, praktykowanej aż do XX stulecia (por. Ersch 2019: 13). Zajęcia językowe polegały na czytaniu oryginalnych tekstów klasyków i zapamiętywaniu reguł gramatycznych, aby na ich podstawie dokonywać tłumaczenia zdań (por. Szulc 1984: 85). Wprowadzanie zagadnień odbywało się stopniowo, opierając się na metodzie dedukcji, czyli prezentacji danej struktury. Krytyka metody gramatyczno-tłumaczeniowej wynikała głównie z pominięcia czynników językowych „warunkujących komunikację” (Komorowska 1975: 16), przez co zaczęto odbierać ją jako niefunkcjonalną. Dokonywanie tłumaczeń i posługiwanie się głównie językiem pisanim dalekie są bowiem od naturalnego porozumiewania się w nauczonym języku (por. Izdebska-Długosz 2016: 94).

Rozwijanie umiejętności mówienia w języku obcym charakterystyczne jest dla założeń metody naturalnej. Zakłada ona tzw. zanurzenie się w języku (por. Mystkowska-Wiertelak 2017: 13) i nauczanie poprzez bezpośrednie wypowiedzi, z wykorzystaniem zautomatyzowanych zwrotów i zdań na wzór przyswajania języka przez jego naturalnych użytkowników, co odpowiada z kolei założeniom teorii behawiorystycznych oraz językoznawstwa strukturalnego (por. Komorowska 1975: 19). Nauczanie gramatyki zeszło tym samym na drugi plan i odbywało się w sposób indukcyjny i niesystematyczny, aby nie hamować swobodnego posługiwania się językiem mówionym. Bezrefleksyjne kształtowanie nawyków językowych poprzez stosowanie tzw. dryłów (ang. *drills*), polegających na wielokrotnym mechanicznym powtarzaniu danego wzorca zdaniowego (por. Izdebska-Długosz 2016: 95–96), da się także zauważyć w założeniach metody audiolingwalnej, opierającej się na wytwarzaniu związku między bodźcem a reakcją. Opanowanie określonych struktur miało umożliwić uczącym się zastosowanie ich w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych. Dotyczyło to także gramatyki, która przyswajana była nieświadomie, bez objaśniania reguł gramatycznych, co eliminowało z nauczania proces poznawczy (por. Janicka 2017: 29; Komorowska 1975: 19).

Podkreślenie wagi świadomości w procesie uczenia się języka dochodzi do głosu dopiero w ramach metody kognitywnej (por. Komorowska 1975: 23; Pfeiffer:

2001: 81). Teoria ta, która związana jest z pojawieniem się gramatyki generatywnej, zakłada, że zrozumienie i poznawanie struktur gramatycznych pozwala na samodzielne i twórcze wiązanie ze sobą elementów w większe całości i stanowi podstawę kompetencji językowej uczących się (por. Komorowska 1975: 23).

Za najbardziej popularną metodę nauczania, powstałą w latach 70. XX wieku, uznaje się podejście komunikacyjne, które, jak pisze Roche, opiera się na przekonaniu, że język jest narzędziem społecznym, służącym porozumiewaniu się (por. Roche 2005: 24). W związku z tym nauczanie języka obcego, w tym zagadnień gramatycznych, nie może polegać jedynie na przekazywaniu reguł czy wzorów, lecz powinno dążyć do świadomego ich stosowania jako elementu języka, potrzebnego w naturalnej komunikacji. Oznacza to, że kompetencja lingwistyczna nie powinna stanowić trzonu programów nauczania, a być jedynie środkiem prowadzącym do celu. Priorytetem staje się zatem, jak pisze Komorowska, „przepływ informacji” (Komorowska 2009: 164), co powoduje często dominację skuteczności komunikacji nad jej poprawnością. Pogląd, że zbytne skupienie się na treściach gramatycznych powstrzymuje działania komunikacyjne uległ ewaluacji, „gdy zaczęto dostrzegać i naprawiać słabości i niedociągnięcia” omawianej tu metody, dochodząc do wniosku, „że gramatyka jest niezbędna” (Janowska 2011: 33–34) do prawidłowego porozumiewania się w mowie i piśmie.

Podsumowując opis przemian paradygmatu nauczania gramatyki języka obcego, można zauważyć, że pojawianie się teorii bezpośrednich, opierających się na empiryzmie, i pośrednich, odwołujących się do racjonalizmu, ma charakter naprzemienny (por. Komorowska 1975: 48) oraz wzajemnie się uzupełnia. Wielość dostępnych podejść pozwala także na mieszanie się trendów, bez konieczności wybierania metody dominującej. Ich wzajemne współistnienie wynika z faktu, że nauczanie języków obcych stawia sobie zróżnicowane cele, dotyczy szerokiego grona odbiorców i odbywa się w różnych warunkach (por. Pfeiffer 2001: 82). Prowadzi to w konsekwencji do rozwijania się i stosowania metod pośredniczących, eklektycznych, a nawet alternatywnych<sup>4</sup>, opierających się na niekonwencjonalnych sposobach rozwijania kompetencji językowej, w tym kompetencji gramatycznej. W literaturze przedmiotu określa się je terminem SALT (ang. *System of Accelerative Learning Techniques*). Jak pisze Pfeiffer, bazują one z jednej strony na integracji w nauce aspektów „kognitywnych, komunikacyjnych, emocjonalnych

---

<sup>4</sup> Metody alternatywne czerpią często z założeń metod konwencjonalnych, stanowiąc ich pewną odmianę i uzupełnienie. Jak pisze Pfeiffer, „wnoszą one [jednak] coś nowego do praktyki glottodydaktycznej, jakiś nowy powiew, a niekiedy nowy trend, którego rezultatem jest nowy styl nauczania” (Pfeiffer 2001: 92).

i fizyczno-praktycznych” (Pfeiffer 2001: 84–85), a z drugiej strony zwracają uwagę na rolę ucznia i jego autonomiczność w procesie przyswajania języka. Istotnym czynnikiem pozostaje także stworzenie pozytywnej atmosfery w klasie, która ma wpływać na kreatywne rozwijanie świadomości językowej uczących się. Innym aspektem, wspierającym ten proces, jest wprowadzenie do nauczania elementów niewerbalnych. W tym miejscu należy podkreślić, że stosunek metod alternatywnych do nauczania gramatyki jest bardzo zróżnicowany. Podczas gdy metoda *Total Physical Response* (TPR), włączająca ćwiczenia ruchowe do zajęć językowych, proponuje wprowadzanie struktur gramatycznych głównie w ramach poleceń wydawanych uczniom, to metoda naturalna zakłada nieświadome wypracowanie systemu reguł gramatycznych przez uczących się w trakcie sytuacji komunikacyjnych. Sugestopedia z kolei wychodzi z założenia, że materiał gramatyczny powinien być prezentowany zarówno w języku obcym, jak i języku ojczystym, przy czym nie wytycza konkretnego schematu progresji gramatycznej (por. Pfeiffer 2001: 84–93).

### **3. Kompetencja gramatyczna a podejście komunikacyjne i zadaniowe**

Jak wynika z powyższych rozważań, miejsce gramatyki w dydaktyce językowej było i nadal jest „kwestią bardzo kontrowersyjną” (Pawlak 2017: 4). Współcześnie obserwujemy podejście postkomunikacyjne czy też postmetodyczne (por. Janicka 2017: 29), łączące nie tylko różne style i techniki nauczania, lecz także uwzględniające zmieniające się warunki i cele edukacyjne (por. Pfeiffer 2001: 94). Działanie takie pozwala na nauczanie języka obcego w sposób bardziej elastyczny i zindywidualizowany. Stwierdzenie to dotyczy również nowego spojrzenia na rozwijanie kompetencji gramatycznej, którą należy postrzegać „nie tylko jako produkt”, lecz także przede wszystkim „jako proces” (Pawlak 2021: 81), który ma za zadanie wyposażyć uczących się w odpowiednie narzędzia językowe, aby ci potrafili je zastosować w pisaniu i mówieniu.

Przykładem rozszerzenia koncepcji komunikacyjnej jest z pewnością pojawienie się tzw. podejścia zadaniowego<sup>5</sup> (por. Janowska 2020: 505; Pawlak 2021: 84–89),

---

<sup>5</sup> Jak wyjaśnia Janowska, „pod koniec minionego stulecia w ramach metodologii komunikacyjnej zrodziła się potrzeba dostosowania systemu nauczania języków obcych do wymogów zmieniającej się rzeczywistości. Europejski system opisu kształcenia językowego (2003) zaprezentował nową wizję komunikacji i nowe ujęcie kompetencji użytkowników języka: komunikacja jest działaniem. Stąd zrodziło się pojęcie podejścia ukierunkowanego na działanie. W podejściu tym zaproponowano

zawartego w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego<sup>6</sup> (ESOKJ 2003: 20). Koncepcja ta pozwala traktować uczących się języka jako jednostki, które będą realizować w społeczeństwie rozmaite zadania, w tym także zadania językowe we wszelkich sytuacjach komunikacyjnych, poprzez tworzenie tekstów, dokonywanie mediacji, uzyskiwanie informacji, zadawanie pytań czy udzielanie odpowiedzi. Jak podaje Pawlak, podejście zadaniowe, które przyjmuje za cel „przygotowanie uczących się do działania i współpracy z rodzimymi użytkownikami języka” (Janowska 2011: 36), można realizować na dwa sposoby. Pierwszą odmianę określa się jako podejście wspierane zadaniami, bazujące na strukturalnym (tradycyjnym) programie nauczania, w którym zadania komunikacyjne występują w ostatniej fazie zajęć i odpowiadają zasadzie nauka dla komunikacji. Drugi nurt to podejście czysto zadaniowe, w którym uczenie się następuje w myśl używania języka przez doświadczanie oraz w którym nie wprowadza się tradycyjnych ćwiczeń, dlatego jest to nauka przez komunikację (por. Pawlak 2021: 87). Wydaje się zatem, że zastosowanie czystej postaci tego założenia nie jest do końca możliwe w sytuacji szkolnej, ponieważ uczniowie mają w niej ograniczone możliwości posługiwania się językiem docelowym (por. Pawlak 2021: 92), ale zaproponowanie im zadań komunikacyjnych, pozwalających na użycie nauczanych reguł gramatycznych, już tak. Mogą to być wszelkie aktywności, które pozwolą nie tylko na przekazywanie treści, lecz także umożliwią rozwijanie wiedzy i sprawności poprzez komunikacyjne działania językowe.

Według ESOKJ (2003: 94–99) na realizację takich działań wpływają wszelkie rodzaje kompetencji. Z jednej strony są to kompetencje ogólne, tj. wiedza deklaratywna (szeroko rozumiana wiedza o świecie) i wiedza proceduralna (umiejętności praktyczne), uwarunkowania osobowościowe oraz umiejętność uczenia się. Z drugiej strony mamy do czynienia z komunikacyjną kompetencją językową, na którą składają się umiejętności socjolingwistyczne i pragmatyczne oraz kompetencja lingwistyczna, w ramach której wyróżniamy kompetencję leksykalną, gramatyczną, semantyczną, fonologiczną, ortograficzną i ortoepiczną. Pod pojęciem kompetencji gramatycznej należy rozumieć jednak nie tylko „znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych”, lecz także „umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami” (ESOKJ 2023: 102). Innymi

---

specyficzny sposób rozwijania sprawności komunikacyjnych, który polega na wykonywaniu zadań osadzonych w kontekstach środowiskowych i sytuacyjnych” (Janowska 2020: 505).

<sup>6</sup> [https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ\\_Europejski-System-Opisu.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf) [dostęp: 12.09.2023].



słowy, znajomość reguł gramatycznych pozwala nam zarówno przetwarzać treści pisane i mówione, jak i wypowiadać się i pisać na ich podstawie (por. Raczyńska 2007: 170).

Oznacza to, że dominacja aspektów komunikacyjnych nie wyklucza konieczności świadomego kształtowania kompetencji lingwistycznej. Nie da się bowiem rozumieć ani tworzyć wypowiedzi bez znajomości i przyswojenia zasad, które pozwalają łączyć i wykorzystywać elementy językowe. Ucząc się i nauczając języka, należy zatem dbać nie tylko o płynność i zrozumiałość wypowiedzi, kładąc nacisk jedynie na aspekt komunikacyjny, lecz także o poprawność gramatyczną, gdyż nie są to umiejętności wzajemnie się wykluczające (por. Komorowska 2009: 165). Pozostaje to również spójne z zapisami Podstawy programowej kształcenia ogólnego<sup>7</sup> (MEN 2018–8), w której nadrzędnym celem kształcenia językowego jest „skuteczne porozumiewanie się językiem obcym w mowie, jak i w piśmie” przy jednoczesnym dążeniu do osiągnięcia coraz wyższego stopnia poprawności językowej.

W konsekwencji nauczający gramatyki stają przed trudnym zadaniem zweryfikowania użyteczności wybranych struktur gramatycznych, a następnie ich wprowadzania w zależności od takich czynników jak: typ szkoły, liczba przewidzianych godzin lekcyjnych, poziom grupy czy dostępność form i materiałów dydaktycznych itp. (por. Komorowska 2009: 165–166). Zarówno Podstawa programowa kształcenia ogólnego (MEN 2018), jak i ESOKJ (2003) nie zawierają przecież uszczegółowionych list zagadnień gramatycznych, koniecznych do opanowania na danym etapie edukacyjnym. Wynika to z faktu, że gramatyki poszczególnych języków obcych różnią się od siebie, przez co nauczyciel sam decyduje wg jakiego programu naucza, na ile pozostaje wierny jednej teorii gramatycznej, czy bazuje na dedukcji, czy indukcji, prezentując nowe zagadnienia, a także jakie elementy gramatyczne i w jakiej kolejności wprowadza podczas zajęć (por. Pawlak 2021: 84). Zastosowanie takiego, a nie innego „filtra dydaktycznego” (Kozłowski 1996: 18) powinno się jednak przekładać na skuteczne stosowanie języka obcego w komunikacji językowej, co po raz kolejny podkreśla „pragmatyczny i utylitarny” (Sowa 2020: 93) aspekt nauczania gramatyki.

---

<sup>7</sup> <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 12.09.2023].



#### 4. Wiedza (gramatyczna) a tworzenie wypowiedzi pisemnych

Ucząc się i nauczając języka obcego, należy pamiętać, że zarówno komunikacja ustna, jak i pisemna zachodzi nie „za pośrednictwem słów, czy też wyizolowanych zdań, lecz głównie w formie tekstów” (Kozłowski 1996: 19). Rozwijanie kompetencji gramatycznej jest zatem „kluczowe zarówno dla dokładnego rozumienia tekstów [i] ich interpretacji” (Darski 2015: 21), jak i dla tworzenia własnych wypowiedzi, czyli po prostu potrzebne do świadomego posługiwania się językiem. W praktyce oznacza to wychodzenie od gramatyki zdania do gramatyki tekstu i dyskursu (por. Sowa 2020: 95).

Niestety nauka gramatyki w sytuacji szkolnej ogranicza się przeważnie do stosowania poznawanych struktur tylko w ramach zadań na uzupełnianie lub przekształcanie form. Poziom poprawności rozwiązania takich ćwiczeń informuje prowadzącego zajęcia jedynie o tym, czy dane formy są uczniom znane i czy potrafią je zastosować w schematycznych zadaniach, a nie w mniej lub bardziej autentycznej komunikacji ustnej lub pisemnej (por. Pawlak 2005: 34).

Takie użycie gramatyki pokazuje zatem tylko stan tzw. wiedzy świadomej, nazywanej deklaratywną, a nie wiedzy nieświadomej, określanej jako wiedza proceduralna (zob. p. 3). W przeciwieństwie do tej pierwszej jest ona w pełni zautomatyzowana, tzn. zapamiętana jako jednostka leksykalna gotowa do użycia, przez co stanowi podstawę płynnej komunikacji i pozwala sprawnie przekazywać treści (por. Pawlak 2005: 35; 2017: 5; 2021: 82–83; Janicka 2017: 30; Targońska 2021: 241–245). Trudności w przejściu od wiedzy świadomej do nieświadomej widać przy tworzeniu wypowiedzi ustnych i pisemnych, w których nie należy skupiać się jedynie na wybranej formie gramatycznej, ale na tym, jak ją zastosować w zadaniach komunikacyjnych, czyli jak za jej pomocą wyrazić określone treści w produkcji językowej. Podejście to wiąże się z tzw. hipotezą produkcji językowej (*Output Hypothesis*) i jej funkcjami (por. Grucza 1978; Swain 1985). Pierwsza z nich to funkcja zauważania. Tworząc własne teksty, uczący się „zauważają, że czegoś nie wiedzą lub nie potrafią wyrazić” (Mystkowska-Wiertelak 2017: 16), przez co stają się świadomi swoich braków językowych i będą dążyć do tego, aby je uzupełnić. Druga z nich to funkcja sprawdzania hipotez. Sformułowane wypowiedzi należy traktować jako swoiste założenia, które podlegają akceptacji lub odrzuceniu w zależności od poprawności użycia danych środków gramatycznych, wywołując tym samym refleksję wśród uczących się, którzy – wchodząc w interakcję z grupą lub prowadzącym – dokonują korekty swoich błędów (por. Pawlak 2017: 6). Korzyści

płynące z tak rozumianej pracy nad produkcją językową pozwalają wspierać rozwój kompetencji gramatycznej, co w konsekwencji przekłada się na budowanie poprawniejszych wypowiedzi (por. Mystkowska-Wiertelak 2017: 16).

## **5. Diagnoza kompetencji gramatycznej maturzystów w zakresie (błędnej) stosowania czasownika – na podstawie wypowiedzi pisemnej**

### **5.1. Założenia egzaminacyjne a poziom biegłości językowej w zakresie znajomości środków językowych**

Zgodnie z wytycznymi Podstawy programowej kształcenia ogólnego (MEN 2018) w zakresie kształcenia języków obcych nowożytnych poziom biegłości językowej w odniesieniu do znajomości środków językowych kształtuje się po zakończeniu III etapu edukacyjnego dla pierwszego języka obcego, tzn. kontynuowanego po szkole podstawowej, na poziomie podstawowym w granicach B1+, a dla drugiego nauczanego języka obcego w granicach A2/A2+, w zależności od tego, czy jest on nauczany od podstaw, czy też kontynuowany po klasie 7 i 8 szkoły podstawowej. Zestawiając to z wymaganiami ESOKJ (2003), oznaczałoby, że absolwenci szkół ponadpodstawowych ze znajomością języka obcego na poziomie B1/B1+ powinni komunikować się z dość dużą poprawnością, wykazując znaczny stopień kontroli gramatycznej w zakresie używania typowych sformułowań oraz wzorów strukturalnych, a popełniane przez nich błędy nie powinny wpływać na zrozumienie przekazywanej treści. Pozostaje to spójne z wytycznymi zawartymi w *Aneksie do Informatora o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego* (CKE 2021a), obowiązującym w roku szkolnym 2021/2022, a także w *Informatorze o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego* (CKE 2021b), aktualnym od roku szkolnego 2022/2023, który oczekuje od przystępujących do matury na poziomie podstawowym znajomości środków językowych na poziomie B1+. Umiejętności tych z całą pewnością nie można spodziewać się po absolwentach kończących III etap edukacyjny na poziomie A2/A2+. Według ESOKJ (2003) uczniowie ci poprawnie używają jedynie prostych struktur i systematycznie popełniają dość podstawowe błędy. Czytając i analizując prace maturzystów, odnosi się jednak wrażenie, że zdecydowana większość z nich odpowiada pod względem poprawności używania form gramatycznych bardziej poziomowi A2/A2+ niż B1/B1+, co świadczy o niskiej skuteczności tych założeń w praktyce.

## 5.2. Badani i materiał badawczy

Diagnozę wybranych elementów kompetencji gramatycznej maturzystów przeprowadzono na podstawie 192 losowo wybranych prac maturalnych z języka niemieckiego, napisanych na poziomie podstawowym w roku szkolnym 2021/2022 przez uczniów woj. warmińsko-mazurskiego i woj. podlaskiego, co stanowi nieco ponad 50% wszystkich arkuszy rozwiązanych na tym poziomie we wskazanej grupie badawczej. Celem badania była odpowiedź na pytanie, jakie błędy popełniają piszący w zakresie stosowania czasownika oraz wskazanie ich rodzaju, tzn. wskazanie w obrębie jakich zagadnień jest tych uchybień szczególnie dużo. Wybór czasownika wynika z faktu, że stanowi on jedną z najważniejszych odmiennych części mowy języka niemieckiego i jest podstawowym elementem budowy zdania, przez co sprawia uczącym się wiele trudności.

Analizę przeprowadzono na podstawie wypowiedzi pisemnej. Część ta polegała na użyciu wiedzy gramatycznej w zadaniu komunikacyjnym, a konkretnie na napisaniu krótkiej wiadomości na blogu (80–130 słów) o organizowanym kursie komputerowym dla seniorów. Piszący mieli podać powody prowadzenia tego kursu, wskazać aktywności, jakimi byli zainteresowani jego uczestnicy, opisać niespodziankę, którą kursanci przygotowali autorowi wypowiedzi, oraz poinformować o kolejnych planowanych akcjach. Aby oddać wskazaną treść zdający korzystali z podobnego zakresu środków gramatyczno-leksykalnych, dlatego pojawiające się błędy dotyczą często tych samych czasowników, a ich odmiana skupia się głównie na 1 i 3 osobie liczby pojedynczej i mnogiej. Wynika to z faktu, że relacjonowali oni działania własne, bądź realizowane we współpracy z grupą, a następnie opisywali czynności wykonywane przez uczestników kursu, bez bezpośredniego zwracania się do nich ani do odbiorców swojej wypowiedzi pisemnej, przez co nie używali oni w zasadzie ani 2 os. lp., ani 2 os. lm.

## 5.3. Wyniki badań

Na podstawie materiału badawczego, biorąc pod uwagę wskazane wyżej założenia, wyróżniono osiem reprezentatywnych zagadnień pod względem ilościowym w zakresie (błędno) używania czasownika. Są to: odmiana czasownika w stronie czynnej i trybie oznajmującym w czasie teraźniejszym *Präsens* z wyróżnieniem odmiany czasowników regularnych, nieregularnych, rozdzielnie złożonych, zwrotnych, modalnych, tworzenie czasu przeszłego *Perfekt* i *Präteritum* oraz stosowanie

przyimkowej rekcji czasownika. Opis wyszczególnionych zagadnień (wg podanej kolejności) znajduje się poniżej i jest opatrzony wybranymi przykładami z analizowanych prac.

Ze względu na brak kontaktu z grupą badawczą niemożliwe jest w pełni zweryfikowanie przyczyn pojawiających się uchybień, co sprawia, że autorka opiera się na własnych wnioskach i spostrzeżeniach. Warto też podkreślić, że wywód ma charakter pilotażowy i może posłużyć jako wstęp do szerszej zakrojonych badań nad kompetencją gramatyczną zdających egzamin maturalny z języka niemieckiego zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym.

### 5.3.1. Regularna odmiana czasownika w czasie teraźniejszym *Präsens*

W obrębie tego zagadnienia odnotowano 94 błędy. Wynikają one z niewłaściwego używania końcówek osobowych, dodawanych do tematu czasownika względem podmiotu występującego w zdaniu, co można także określić jako brak kongruencji między formą czasownika a używaną osobą. W zakresie liczby pojedynczej można zauważyć stosowanie odmienionych form dla 1 os. lp. jako właściwych dla podmiotu wyrażającego 3 os. lp., np. *Senior gehe/ die Frau mache*.

Zjawisko to zauważamy także w przypadku liczby mnogiej – ponownie 1 os. lp. stosowana jest do określenia czynności wykonywanych przez 1 os. lm., np. *wir denke/ mache/ spiele*, lub 3 os. lm., np. *Senioren mache*. W przypadku, gdy mamy do czynienia z 1 os. lm., wyrażoną podmiotem szeregowym, w którym występuje 1 os. lp., możemy zakładać, że piszący do niej właśnie odmieniali wybrane czasowniki, co pokazują przykłady: *ich und meine senior schreiben/ ich und meine Freunde planen*. Typowym błędem jest również odmienianie czasownika do podmiotu odpowiadającego 3 os. lm. z końcówką *-t*, co odpowiada odmianie zarówno dla 3 os. lp., jak i 2 os. lm., np. *Senioren bekommt/ interessiert sich/ kauft/ organisiert*. Podobnie dzieje się w przypadku 1 os. l mn., np. *meine Mitschüler und ich bekommt die Geld* czy *wir findet*.

Inny rodzaj błędów wiąże się z pozostawianiem czasownika w jego nieodmiennej formie, zarówno dla podmiotu w liczbie pojedynczej (głównie dla 1 i 3 os. lp.), np. *ich organisieren/ der Computer funktionieren/ mein Opa reiten*, jak i w liczbie mnogiej (dla 2 os. lm.), np. *ihr lernen*.

### 5.3.2. Nieregularna odmiana czasownika w czasie teraźniejszym *Präsens*

W tej kategorii odnotowano 76 błędów. Abiturienti mają szczególny problem z odmianą czasowników nieregularnych *haben*, *sein* i *werden*, występujących w tekście jako formy samodzielne. Uchybienia te wynikają, podobnie jak w przypadku odmiany regularnej, z błędnego używania końcówek osobowych dodawanych do tematu czasownika, np. *Frau Marta hast* czy *die Senioren seid*. Ze szczególną sytuacją mamy do czynienia, kiedy podmiot wyraża liczbę pojedynczą, a orzeczenie przybiera postać liczby mnogiej, np. *das werden ab September/ eine Gruppe haben eine Presentation/ die Sache sind sehr interessant*. Są to często poprawne formy gramatyczne czasownika, ale nieodpowiednie dla rzeczownika w danej liczbie lub osobie.

Analogicznie możemy wyróżnić przykłady, gdy podmiot wskazuje na liczbę mnogą, a orzeczenie przyjmuje postać liczby pojedynczej. Dotyczy to często 3 os. lm., która traktowana jest jako 3 os. lp., np. *ich und meine Mitschüler ist glücklich/ Filme ist interessant/ Senioren hat ein Geschenk/ die Leute ist so toll*. W przypadku takich błędów jak: *viele Senioren hat* czy *im Internet ist viele Informationen* mamy najprawdopodobniej do czynienia z błędami interferencyjnymi z języka polskiego, ponieważ konstrukcje z liczebnikiem nieokreślonym typu: *wielu seniorów ma* czy *wiele informacji jest*, wskazujące na odmianę czasownika do 3 os. lp., są w języku polskim gramatycznie poprawne.

Również w przypadku czasowników nieregularnych mamy do czynienia z używaniem czasownika w jego nieodmiennej formie, gdy zdający piszą: *ich sein/ du haben*. W wielu pracach spotykamy się także z traktowaniem formy bezokolicznika *sein* jako właściwej dla 1 i 3 os. lm. (np. *wir sein/ Senioren sein*), co prawda, w przypadku wielu czasowników zarówno nieregularnych, jak i regularnych jest to w pełni uzasadnione, gdyż forma bezokolicznika pokrywa się w języku niemieckim zazwyczaj z 1 i 3 os. lm., jednak nie w przypadku tego czasownika nieregularnego.

Kolejne błędy wynikają z niewłaściwej odmiany czasowników ze zmianą samogłoski rdzennej, tj. *helfen*, *sprechen*, *geben*, *gefallen*, czy *halten* w 2 i 3 osobie lp. oraz dotyczą odmiany czasownika nieregularnego *wissen*. Podobnie jak w przypadku *haben*, *sein* i *werden* oraz czasowników regularnych, stwierdza się niewłaściwe stosowanie końcówek odmiany czasownika względem podmiotu, np. *Senioren sprecht/ ihr Freund wißt*. Typowym błędem jest nieuwzględnianie przez zdających pojawiających się w temacie oboczności dla 2 i 3 os. lp., np. *was haltest*

[hältst]<sup>8</sup> du von unsere Kurs/ die Aufgabe, die ihnen am liebsten gefällt [gefällt]/ Senior spricht [spricht] lub niepotrzebne, a przez to i błędne przenoszenie tychże oboczności do odmiany w liczbie mnogiej, często ze złą końcówką osobową odmiany czasownika, np. *Senioren isst [essen]/ Senioren gibt [geben] mir Schokolade/ Hilft [helfen] ihr auch Senioren/ meine Oma und ihrer Freunde wissen [wissen]*.

Podobnie jak w odmianie regularnej należy zwrócić uwagę na stosowanie czasownika w bezokoliczniku, gdy wymagana jest jego forma osobowa, co jest szczególnie widoczne dla podmiotu występującego w liczbie pojedynczej, np. *ich fahren/ du wissen/ deine Arbeit gebe/ das gefallen*.

### 5.3.3. Odmiana czasowników rozdzielnie złożonych w czasie teraźniejszym *Präsens*

Abiturienci dość rzadko używają czasowników rozdzielnie złożonych, z czego wynika mała liczba nieprawidłowości w tym zakresie. Są to w sumie 24 błędy. Analogicznie do odmiany pozostałych rodzajów czasowników zdający niewłaściwie stosują końcówki odmiany czasownika względem podmiotu w zdaniu, co można zaobserwować zarówno dla liczby pojedynczej, np. *Sie nehme in Kurs teil*, jak i liczby mnogiej, np. *Senioren bereitet vor*.

Charakterystycznym zjawiskiem jest także pomijanie przedrostka czasownika rozdzielnie złożonego, który w odmianie jest oddzielany od tematu głównego. Dotyczy to takich przyimków występujących w funkcji przedrostków jak: *ein-, aus-, vor-, zu-, teil-*, na co wskazują informacje dodane w nawiasach kwadratowych: *ich lade Senioren [ein]/ der Tort sieht wie ein Computer [aus]/ stellen sie sich meine Enttäuschung [vor]/ die Senioren bereiten [vor/zu]*.

W materiale badawczym da się też zaobserwować przypadki<sup>9</sup>, kiedy zdający nie oddzielają przedrostka od tematu czasownika, np. *ich an\*schauen/ wir ein\*laden/ Mitschüler vor\*bereiten eine Reise/ die Senioren an\*rufen*, oraz umieszczają oddzielony przedrostek, wyrażony przyimkiem lub w postaci czasownika, w środku zamiast na końcu zdania, np. *wir \*spazieren gehen/ Senioren nehmen \*teil an Kurs*.

<sup>8</sup> W nawiasach kwadratowych podane zostały poprawne formy czasowników nieregularnych.

<sup>9</sup> Niewłaściwe zastosowanie przyimka oznaczono gwiazdką.

### 5.3.4. Odmiana czasowników zwrotnych w czasie teraźniejszym *Präsens*

Podobnie jak w przypadku koniugacji pozostałych rodzajów czasowników zdający niewłaściwie stosują końcówki odmiany czasownika względem podmiotu w zdaniu, co jest widoczne w wybranych przykładach. Zdecydowana większość niepoprawnych form ( $n = 51$ ) wynika z niewłaściwego stosowania zaimka zwrotnego *sich* [się], odmiennego dla każdej osoby w liczbie pojedynczej i mnogiej. Błędy te wynikają z jednej strony ze stosowania jego formy nieodmiennej dla 1 os. lp., np. *ich freuen sich* [mich]<sup>10</sup>, lub 1 os. lm., np. *Wir freuen sich* [uns]. Z drugiej strony mamy do czynienia z nieużywaniem czy też pomijaniem zaimka w tworzonych zdaniach, co widać w nawiasie kwadratowym. Zjawisko to jest typowe zarówno dla podmiotu występującego w liczbie pojedynczej, szczególnie dla 1 os., np. *ich intereschin* [mich] oraz 3 os. lp., np. *Waldek interessiert* [sich], jak i dla podmiotu odpowiadającego liczbie mnogiej, co widać głównie w przypadku 3 os. lm., np. *sie haben* [sich] *dafür entschieden/ stellen sie* [sich] *vor/ sie können* [sich] *erholen*.

### 5.3.5. Odmiana i tworzenie zdań z czasownikiem modalnym w czasie teraźniejszym *Präsens*

Czasowniki modalne są jednym z podstawowych środków, z którego korzystają maturzyści w swoich wypowiedziach pisemnych. Klasyfikowanie błędów dotyczyło dwóch kategorii. Pierwsza z nich skupiała się na nieprawidłowej odmianie czasowników modalnych – odnotowano 53 uchybienia. Druga dotyczyła konstrukcji zdania z czasownikiem modalnym, co pozwoliło wykazać aż 114 nieprawidłowości, czyli w sumie aż 167 błędów. W tym miejscu należy zaznaczyć, że do omawianego zagadnienia gramatycznego został włączony czasownik *möchten*, odpowiadający formie trybu przypuszczającego Konjunktiv II od czasownika modalnego *mögen*. Jest on często podawany i używany w języku niemieckim jako forma zamienna dla czasownika modalnego *wollen*, stanowiąc jego łagodniejszy odpowiednik.

Nieprawidłowości w odmianie czasowników modalnych wynikają, podobnie jak w przypadku pozostałych grup czasowników, z błędnego używania końcówek osobowych, dodawanych do tematu czasownika względem stosowanego podmiotu w zdaniu, np. *alte Leute willst/ wir möchtest*. Dla 1 os. lm. jest to często forma czasownika z końcówką *-e*, odpowiadająca 1 os. lp., np. *wir sole/ wolle*, a dla

<sup>10</sup> W nawiasach kwadratowych podany jest zaimek zwrotny *sich* [się] we właściwej formie gramatycznej.



3 os. lm. forma z końcówką *-t*, dodawana przy odmianie czasowników modalnych do 2 os. lm., np. *Senioren können/ mögen/ must*.

Następnie należy wyróżnić przypadki, kiedy maturzyści odmieniają czasowniki modalne w 1 i 3 os. lp., stosując tradycyjne końcówki odmiany czasownika dla 1 os. lp. (końcówka *-e*, która w czasownikach modalnych w tych osobach nie powinna się pojawić), np. *ich wille* (choć temat czasownika jest poprawnie zmieniony) czy *ich konne*, oraz dla 3 os. lp. (końcówka *-t*), np. *er magt/ meine Großmutter möchte*. Typowym błędem jest także używanie odmienionych form do 1 i 3 os. lp. (formy te pokrywają się) jako właściwych dla pozostałych osób. Dotyczy to szczególnie 1 os. lm., np. *wir kann/ will*, oraz 3 os. lm., co pokazują przykłady: *die alte Leute kann* czy *Senioren mag*. Odmienione formy do 1 lub 3 os. lp. są też traktowane jako temat czasownika dla liczby mnogiej, do którego należy dodać końcówki osobowe, np. *Senioren magen* czy *Leute willen*. Podobnie jak w przypadku przykładów opisanych w p. 5.3.2, możemy zakładać, że przy używaniu liczebnika nieokreślonego *wielu* dla wyrażenia podmiotu w 3 os. lm., np. *wiele Senioren kann nicht* czy *wiele Senioren mag*, dochodzi do interferencji z języka polskiego. Sformułowania *wielu seniorów nie umie* bądź *wielu seniorów lubi* odpowiadają w języku polskim odmianie dla 3 os. lp., co jednak w języku niemieckim jest niewłaściwe i wymaga odmiany dla 3 os. lm.

Ostatni rodzaj błędów wynika z pomijania przegłosu w liczbie mnogiej, który usuwa się w odmianie w liczbie pojedynczej. Dotyczy to przede wszystkim 3 os. lm., np. *Senioren dürfen/müssen, alte Personen sehr mogen/ können*.

Na uwagę, choć są to uchybienia w zakresie składni, zasługują wspomniane już na początku tego punktu liczne błędy w zakresie tworzenia zdań (pojedynczych lub współrzędnie złożonych) z czasownikami modalnymi. W takich konstrukcjach pozycja drugiego czasownika, określanego także jako czasownik właściwy (wyrażający konkretną czynność, którą można, wolno, chce się lub należy wykonać), musi występować w bezokoliczniku na końcu zdania, co odróżnia język niemiecki od języka polskiego i jest przez to przyczyną błędów interferencyjnych. Zdający umieszczają go bowiem często w środku zdania<sup>11</sup>. Dzieje się tak zarówno przy podmiocie wyrażającym liczbę pojedynczą, np. *aber ich muss \*sprechen mit Freunden/ sie könnte \*öffnen es nicht/ die Oma mag auch \*posten ein Foto*, jak i liczbę mnogą, np. *wir müssen \*organisieren der Kurs und \*helfen Senioren*.

<sup>11</sup> Uchybienia wynikające z niewłaściwego użycia drugiego czasownika w zdaniu zaznaczono gwiazdką.

Abiturienti mają trudność nie tylko z umiejscowieniem nieosobowej formy czasownika na końcu frazy czy zdania, lecz także z jej prawidłowym sformułowaniem. W przypadku czasownika modalnego odmienionego dla 1 os. lp. obserwujemy, że zdający odmieniają w ten sposób również drugi czasownik występujący w zdaniu (dookreślający czynność wyrażaną czasownikiem modalnym), np. *ich will \*mache Gruppe/ ich mag Senioren \*helfe/ ich kann \*bin Lehrerin*.

W przypadku stosowania czasowników nieregularnych w formie bezokolicznika, niezależnie od stosowanego podmiotu, zauważamy, że badani tworzą bezokolicznik, uwzględniając pojawiające się oboczności w temacie czasownika dla 2 i 3 os. lp., np. *ich mag \*helfen/ sie will \*weißen* czy *wir möchten \*helfen Senioren*. Zdarzają się też formy „ucięte”, w których drugi czasownik ma postać tematu, bez końcówki *-en*, np. *Senioren müssen Post \*schreib*.

Ponadto, chcąc wyrazić zdarzenia z przeszłości, maturzyści używają w miejsce wymaganego bezokolicznika (często błędnych) form czasu przeszłego *Präteritum*, np. *sie will \*teilnahmen am Kurs/ sie mögen mit dem Schüler \*sprachen* lub imiesłowu czasu przeszłego *Perfekt*, np. *ich kann \*organisiert/ er muss \*nachgedacht/ sie möchte neue Freunde in Computer \*getröffen/ wir wollen neu technologie \*gezeigt/ sie möchten Leute \*kennengelernt*.

Zdarza się też, że piszący wcale nie wprowadzają w swoich zdaniach drugiego czasownika, co oddaje minus w nawiasie kwadratowym, np. *in Tanzenkurs möchten wir samba [-]/ wir müssen die Senioren [-]*.

### 5.3.6. Stosowanie czasu przeszłego *Perfekt*

*Perfekt* to czas przeszły złożony, który tworzą czasownik posiłkowy (*haben* lub *sein*) oraz imiesłów czasu przeszłego. Wybór czasownika posiłkowego jest dla uczących się szczególnie kłopotliwy. Po pierwsze, muszą oni umieć określić, czy opisywane przez nich czynności w czasie przeszłym mają charakter dynamiczny, wtedy tworzą konstrukcje z czasownikiem *sein*, czy są statyczne, co wymaga użycia czasownika *haben*. Po drugie, dokonują ich koniugacji zgodnie z zasadami odmiany czasownika, co sprawia im spore trudności (zob. p. 5.3.2). Wśród błędów popełnianych w zakresie stosowania czasowników posiłkowych da się wyróżnić kilka kategorii. W sumie są to 52 błędy, które często się na siebie nakładają i uniemożliwiają ich jednoznaczne określenie.

Pierwszy ich rodzaj dotyczy nieprawidłowości w odmianie. Należy zauważyć, że piszący używają często odmienionej formy czasownika *haben* w 3 os. lp. (forma

*hat*) dla podmiotu wyrażającego 3 os. lm., np. *meine Studenten hat mir eingeladen/ die Frauen hat gebaut/ meine Leute hat mir viele Spaß gemacht/ Senioren hat mich das Geschenk kaufen*. Piszący popełniają także inne błędy, które nie mają charakteru powtarzającego się regularnie w wielu pracach, ale wynikają nadal z niewłaściwej odmiany czasownika *haben*, tj. *ich hat geplanen/ wir und meine Klasse habe Kurs organisieren/ die alte Leute hast Torte gebacken*.

Druga kategoria błędów to stosowanie czasownika *haben* w bezokoliczniku, najczęściej dla 1 i 3 os lp., np. *ich haben neue Laptop bekomme/ das haben ihnen gefällt*. Odmienione formy dla 1 i 3 os. l. mn. pokrywają się bowiem z formą nieosobową czasownika i nie są dla tego typu błędów w pełni wykrywalne.

Trzecim nieprawidłowym zjawiskiem jest stosowanie w miejsce czasownika *haben*, czasownika *sein*, także w błędnie odmienionej formie zarówno dla podmiotu w liczbie pojedynczej, np. *ich sein [haben]<sup>12</sup> Blumen gemacht/ ich bin [habe] mich freuen/ das sein [hat] gelernt*, jak i w liczbie mnogiej, np. *wir sind [haben] diese Kurs geaktiviert/ wir sind [haben] gesehen*. Zabieg ten ma również charakter odwrotny – w miejsce czasownika *sein* pojawia się czasownik *haben*. Dzieje się tak zarówno w liczbie pojedynczej, np. *ich habe [bin] gekommen/ das hat [ist] alles gelungen*, jak i w liczbie mnogiej, np. *wir haben [sind] gehen [gegangen]/ sie haben [sind] aufgestanden*.

Czwartą grupę błędów stanowią przykłady opuszczania czasowników posiłkowych w tworzonych zdaniach, co obrazuje nawias kwadratowy. Dotyczy to przede wszystkim czasownika posiłkowego *haben*, gdyż opisywane przez zdających czynności miały głównie charakter statyczny. Potwierdzają to następujące przykłady: *ich [-] für Senioren geholfen/ ich und meine Mitschüler [-] viele Prüfungs für Senioren vorbereitet/ wir [-] getrunken und getanzen/ Leute [-] gefallen viele Aufgaben/ die Leute [-] Computerkurs gemacht*.

Ostatnią kategorię błędów charakteryzują przypadki, gdy w miejsce czasownika posiłkowego *haben* pojawiają się czasowniki modalne, odmienione w czasie teraźniejszym *Präsens*, np. *ich kann geholfen/ ich muss meiner Familie gedankt/ wir müssen gekauft*. Można zakładać, że badani wyrażają czas przeszły poprzez podanie czasownika głównego w formie imiesłowu czasu przeszłego *Perfekt* (określanego jako *Partizip II*), zamiast podać czasownik modalny w czasie przeszłym.

Poza błędami w zakresie stosowania czasowników posiłkowych mamy do czynienia z nieprawidłowym używaniem *Partizip II*, który może przybierać dwie formy: regularną lub nieregularną i musi uwzględniać specyfikę odmiany czasow-

<sup>12</sup> W nawiasach kwadratowych podane są poprawne formy czasowników posiłkowych.

ników rozdzielnie i nierozdzielnie złożonych, a także tych obcego pochodzenia zakończonych na *-ieren*. Liczba popełnionych błędów w zakresie tego zagadnienia wynosi 101. Zdający popełniają błędy zarówno w tworzeniu:

- form regularnych: *gedanke/ gedank/ dankt* [gedankt]<sup>13</sup>, *gespielen* [gespielt], *gemalen* [gemalt], *getanzen* [getanzt], *gekauften* [gekauft], *gearbeit* [gearbeitet], *gekampft* [gekämpft],
- zakończonych na *-ieren*: *georganisiert* [organisiert], *geamüsiert* [amüsiert], *geaktiviert* [aktiviert],
- jak i nieregularnych: *gebitten* [gebeten], *entscheiden* [entschieden], *getrinken* [getrunken], *gesängen* [gesungen], *teilgenhoomen* [teilgenommen], *gebackt* [gebacken], *gebracht* [gebracht], *gefallen/gefällt* [gefallen], *gesprunge* [gesprungen], *geschrieben* [geschrieben].

Inną kategorię błędów stanowi pozostawianie czasownika w formie bezokolicznika mimo właściwej odmiany czasowników posiłkowych (nie zawsze jednak dobrze dobranych, co oznaczono gwiazdką). Dotyczy to:

- form regularnych: *ich \*bin mich freuen* [gefremt]/ *Senior hat kaufen* [gekauft]/ *wir haben planen* [geplant]/ *sie haben lieben* [geliebt]/ *Leute haben suchen* [gesucht],
- form mieszanych: *ich habe denken* [gedacht], *kennen* [gekannt],
- oraz form nieregularnych: *ich \*habe fahren* [gefahren]/ *ich bin schwimmen* [geschwommen]/ *wir haben lesen* [gelesen]/ *jetzt \*haben sie in die Klasse gehen* [gegangen].

### 5.3.7. Stosowanie czasu przeszłego *Präteritum*

Czas przeszły *Präteritum* to czas przeszły prosty, który, podobnie jak czas przeszły *Perfekt*, charakteryzują regularne i nieregularne formy czasownika. W analizowanych pracach odnotowano 61 błędów w zakresie jego stosowania. Popełnione błędy wynikają z niewłaściwej koniugacji czasowników względem podmiotu w zdaniu. Typowe w tym przypadku jest używanie podstawowej formy czasownika, poprawnej dla 1 i 3 os. lp., jako właściwej dla pozostałych osób i niedodawanie do nich końcówek wynikających z odmiany czasownika. Jest to działanie spotykane często przy odmianie w liczbie mnogiej i dotyczy zarówno form regularnych, jak i nieregularnych, w tym głównie czasownika *sein*. Widać to na przykładzie

<sup>13</sup> W nawiasach kwadratowych podano poprawną formę imiesłowu czasu przeszłego.

1 os. lm., np. *wir began* [*begannen*]<sup>14</sup>/ *wir organisierte* [*organisierten*]/ *wir war* [*waren*] *sehr glücklich*, a następnie 2 os. lm., np. *ihr war* [*wart*] i 3 os. lm., np. *die Getränke war* [*waren*]/ *die Teilnehmer kaufte* [*kauften*].

Dodawanie lub niepodawanie końcówek może mieć także charakter niepoprawny, jak np. dla 1 os. lp., która pokrywa się z formą wyjściową czasu przeszłego *Präteritum*, zarówno dla form regularnych, np. *ich sagt* [*sagte*], jak i nieregularnych, np. *ich schreibe* [*schrieb*]. Błędne dodawanie końcówek występuje też, gdy zdający traktują stosowane w zdaniu zaimki osobowe za podmiot zdania, np. *es war*[en] *super zwei Monate*.

Inny rodzaj uchybień to unikanie form przeszłych czasownika i używanie w ich miejsce (często niepoprawnych) form czasu teraźniejszego, co jednak nie pozwala właściwie opisać zdarzeń już minionych i jest zaliczane w pracach do błędów. Dotyczy to zarówno czynności wyrażanych przez czasowniki regularne, jak i nieregularne w 1 os. lm., np. *wir organisieren Lektion* [*organisierten*]/ *wir nehmen* [*nahmen*]/ *ich und meine Kollegen essen* [*aßen*], a także w 3 os. lm., np. *alte Menschen machen* [*machten*]/ *Senioren geben* [*gaben*]/ *sie kaufen* [*kauften*].

Zdarzają się również sytuacje, gdy maturzyści myślą formy czasu przeszłego *Präteritum* z formą trybu przypuszczającego *Konjunktiv II*, który korzysta z form tego czasu w celu wyrażenia prośby lub życzenia możliwego do spełnienia. Dotyczy to głównie czasowników *haben* i *sein* oraz czasowników modalnych, co potwierdzają przykłady: *ich hätte* [*hatte*] *ein gutes Zeugnis*/ *Senior wäre* [*war*]/ *sie könnte* [*konnte*].

### 5.3.8. Stosowanie przyimkowej rekcji czasownika

Określona grupa czasowników łączy się w języku niemieckim z dopełnieniem za pomocą konkretnego przyimka, który w analizowanych pracach bywa często pomijany, na co wskazują informacje w nawiasach kwadratowych<sup>15</sup>: *interessiert sich* [*für*] *schreibe*/ *die Senioren müssen wissen* [*von dem*] *Kurs*/ *ich warte* [*auf*] *die Antwort*, lub niewłaściwie dobierany (oznaczono gwiazdką), co pociąga za sobą kolejne błędy, głównie deklinacyjne: *ich suche* \**für* [*nach*] *Kochenrezeptel*/ *ich intereschin* \**in* [*für*] *Computer*/ *ich schreibe* \**für* [*an*] *dich*/ *ich warte* \**nach* [*auf*] *viele Kommentare*/ *was denkst du* \**in* [*über*] *Kunstkurs für Senioren*.

<sup>14</sup> W nawiasach podane zostały właściwe formy czasowników w czasie przeszłym *Präteritum* z dodaną końcówką osobową względem podmiotu.

<sup>15</sup> W nawiasie kwadratowym podano prawidłowe przyimki.

W wielu przypadkach błędny wybór przyimka wynika z interferencji z języka polskiego, na co wskazują objaśnienia w nawiasie: *ich helfe gern \*in [bei] lernen* [pomagać w]/ *ich will \*in [an] diesem Kurs teilnehmen* [wziąć udział w]/ *wir einladen Senioren \*auf [zu] unsere Kurse* [zapraszać na]/ *ich habe \*über [nach] dieser Idee gefragt* [pytać o].

Ciekawym zjawiskiem są też przykłady interferencji z języka angielskiego, tj. *ich freue mich schon \*vor meine nächste Geburtstagsparty* [to be happy for something] czy *ich warte \*für Antwort* [to wait for something].

Niektóre czasowniki łączą się z kilkoma przyimkami, co nierzadko staje się źródłem błędu, np. *was denkt ihr an [über] Kurs*. Przyimek *an* łączy się z czasownikiem *denken* w znaczeniu *rozmyślać o czymś*, ale w przypadku *wyrażania opinii* należy zastosować *über*. Trudność wyboru właściwego przyimka wynika też z faktu, że wiele z nich jest wielofunkcyjnych i wieloznacznych, co bywa dla uczących się bardzo mylące. Zdarza się zatem, że piszący używają przyimków znaczeniowo zbliżonych do wymaganych w rekcji czasownika: *ich schicke die bucher \*nach/ zu [an] ihre Familie* [wysyłać do] lub *sie schreibt \*zu [an] ihren Kindern* [pisać do], co jest niestety niepoprawne. W obrębie tego zagadnienia odnotowano 94 błędy.

## 6. Podsumowanie wyników badania

Celem przeprowadzonego badania było wskazanie najczęściej popełnionych błędów z zakresie stosowania czasownika w wypowiedzi pisemnej, stanowiącej komunikatywne zadanie językowe.

W zakresie wyróżnionych w części 5 ośmiu zagadnień gramatycznych stwierdzono w sumie obecność 720 błędów dotyczących niewłaściwego używania czasownika, co oddaje poniższe zestawienie tabelaryczne (tabela 1) od największego udziału procentowego błędów do najmniejszego.

Podsumowując poszczególne wartości dotyczące różnych grup czasowników, nie sposób nie zauważyć, że najwięcej błędów dotyczy odmiany czasownika w czasie teraźniejszym *Präsens*. Stanowią one ( $n = 298$ )<sup>16</sup> aż 41,5% wszystkich popełnionych błędów gramatycznych. Dodatkowo, gdyby uwzględnić uchybienia wynikające z odmiany czasowników posiłkowych *haben* i *sein* przy tworzeniu czasu przeszłego *Perfekt*, liczba ta byłaby jeszcze większa, co ze względu na kompleksowość tego zagadnienia gramatycznego i nakładanie się wielu czynników nie jest w pełni

<sup>16</sup> Jest to suma błędów z kategorii 3, 5, 7, 9, 10.

Tabela 1. Ilościowe i procentowe zestawienie błędów w zakresie wybranych zagadnień gramatycznych

| Kategoria błędów                                                                                                | Liczba popełnionych błędów |                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------|
|                                                                                                                 | Dane liczbowe              | Dane procentowe |
| 1. Konstrukcja zdania (pojedynczego lub współrzędnie złożonego) z czasownikiem modalnym w czasie <i>Präsens</i> | 114                        | 15,9            |
| 2. Stosowanie imiesłowu czasu przeszłego <i>Perfekt</i>                                                         | 101                        | 14,0            |
| 3. Regularna odmiana czasownika w czasie teraźniejszym <i>Präsens</i>                                           | 94                         | 13,0            |
| 4. Stosowanie przyimkowej rekcji czasownika                                                                     | 94                         | 13,0            |
| 5. Nieregularna odmiana czasownika w czasie teraźniejszym <i>Präsens</i>                                        | 76                         | 10,5            |
| 6. Stosowanie czasu przeszłego <i>Präteritum</i>                                                                | 61                         | 8,4             |
| 7. Odmiana czasowników modalnych w czasie teraźniejszym <i>Präsens</i>                                          | 53                         | 7,3             |
| 8. Stosowanie czasowników posiłkowych przy tworzeniu czasu przeszłego <i>Perfekt</i>                            | 52                         | 7,2             |
| 9. Odmiana czasowników zwrotnych w czasie teraźniejszym <i>Präsens</i>                                          | 51                         | 7,2             |
| 10. Odmiana czasowników rozdzielnie złożonych w czasie teraźniejszym <i>Präsens</i>                             | 24                         | 3,5             |

zasadne ani możliwe. Nie zmienia to jednak faktu, że umiejętność podstawowa, jaką jest koniugacja czasownika, kształtowana od początku nauki języka niemieckiego, tzn. od poziomu A1, sprawia uczącym się najwięcej trudności. Jest to o tyle niepokojące, że stanowi ona punkt wyjściowy do tworzenia rozbudowanych konstrukcji opartych na czasowniku, tj. tworzenie czasów przyszłych i przeszłych, ale także strony biernej czy trybu przypuszczającego, których obecność w materiale badawczym jest znikoma, a użycie najczęściej błędne. Rozległa lista wymaganych środków gramatycznych, które maturzyści powinni opanować na potrzeby pracy z arkuszem na poziomie podstawowym, zdaje się nie mieć żadnego przełożenia na ich stosowanie w rzeczywistości językowej. Egzaminowani korzystają bowiem z najprostszego repertuaru środków językowych, aby zrealizować stawiany im cel komunikacyjny, a i tak popełniają przy tym mnóstwo błędów gramatycznych. Oznacza to, że rzeczywisty poziom kompetencji gramatycznej, ale i komunikacyjnej absolwentów szkoły średniej znacznie odbiega od zakładanych poziomów biegłości językowej, które powinni oni osiągnąć, kończąc ten etap edukacyjny (por. Szczęk 2017: 67).



## 7. Implikacje dydaktyczne – czyli jak (nie) uczyć gramatyki

Rodzi się zatem pytanie, jak uczyć gramatyki, aby było ono skuteczne i pozwalało w sposób poprawny realizować cele komunikacyjne. Warto odwołać się w tym zakresie do schematu działania, który proponuje Komorowska (2009: 165–167). Opiera się on na trzech krokach, jakimi są: wprowadzenie, ćwiczenie i stosowanie nauczanych struktur gramatycznych. Wiąże się z tym szereg decyzji, które musi podjąć nauczyciel, począwszy od wyboru struktury, miejsca i sposobu jej wprowadzenia po zaproponowanie ćwiczeń usprawniających dany materiał. Pomocnym narzędziem może okazać się analiza potrzeb, którą można przeprowadzić na każdym etapie organizacji procesu dydaktycznego, przy czym wykonana na początku jego planowania daje największą możliwość modyfikacji zakładanych form i metod pracy adekwatnie do założeń nauczyciela i oczekiwań uczących się. W konsekwencji przełoży się to nie tylko na zwiększenie świadomości samych uczniów odnośnie do celu, jaki realizują i do jakiego dążą, lecz także na podniesienie ich motywacji do nauki. Sprawne diagnozowanie potrzeb uczących się zakłada również koncepcja *design-thinking*, czyli tzw. myślenie projektowe. Z początku metoda ta bazowała na pracy metodą projektu, by wkrótce przyczynić się do rozwijania myślenia krytycznego i twórczego, usprawniania pracy zespołowej oraz wspomagania koncentracji na celu, z wykorzystywaniem umiejętności społecznych, tak ważnych dla skutecznej komunikacji (por. Czujko-Moszyk 2015: 166, 178).

Szczególnie istotnym czynnikiem jest w tym kontekście przechodzenie od zadań strukturalnych do komunikacyjnych. Zdaniem Pawlaka ćwiczenia tego typu zawierające elementy programu zadaniowego pozwalają na rozwijanie i zautomatyzowanie wiedzy eksplicytnej i włączanie poznawanych struktur gramatycznych do repertuaru swobodnie używanych środków językowych (Pawlak 2017: 6). Niezbędna w tym procesie staje się także korekta błędów językowych, uwzględnianie w nauczaniu technik kompensacyjnych, co ma prowadzić do zwiększenia płynności, ale i poprawności komunikacji. Nauczyciel musi też sprawnie i elastycznie dobierać stosowane metody i procedury do konkretnej grupy i sytuacji edukacyjnej, rozwijać autonomię w nauce gramatyki, co wiąże się z i treningiem odpowiednich strategii uczenia się uwzględniających aspekty metakognitywne, afektywne, społeczne oraz czysto kognitywne (por. Pawlak 2017: 9–10). Kształcenie językowe to proces, który może trwać całe życie, dlatego zwolennicy podejścia zadaniowego podkreślają znaczenie stosowania strategii językowych i komunikacyjnych dla kształtowania umiejętności samodzielnego uczenia się elementów języka. Ich zdaniem nauczanie i przyswojenie tych technik to „jeden z zasadniczych celów kształcenia językowego”

(Janowska 2011: 16). W konsekwencji nauczanie gramatyki ma być tylko etapem przejściowym, pozwalającym na rozwijanie innych sprawności.

W związku z tym wprowadzane zagadnienia gramatyczne powinny być odpowiednio ujęte i nazwane w temacie zajęć, aby wskazywać na funkcję danej struktury. Dzięki temu uczący się będą znali nie tylko jej stronę formalną, lecz także przede wszystkim będą wiedzieli, co mogą za jej pomocą wyrazić i kiedy należy jej używać (por. Komorowska 2009: 173). I tak w przypadku zagadnień gramatycznych dotyczących czasownika temat lekcji mógłby brzmieć: *Opowiadamy o organizacji przyjęcia (z wykorzystaniem czasu przeszłego Perfekt)*, a nie *Poznajemy czas przeszły Perfekt*, albo *Piszemy o swoich planach i marzeniach*, zamiast *Odmiana regularna i nieregularna czasownika w czasie teraźniejszym Präsens*. Dlatego tak ważne jest, aby przed wprowadzeniem danej struktury rozważyć sytuacje, w których uczący się mogą używać języka obcego, a następnie określić, „jakich elementów językowych będą potrzebować” (Janowska 2011: 21), by móc funkcjonować w rzeczywistej komunikacji i być rozumianym przez swoich odbiorców.

Innym rozwiązaniem jest oparcie produkcji form na wcześniejszej recepcji, która umożliwi rozwinięcie eksplicytnej i implicytnej wiedzy gramatycznej. Dzięki temu uczący się będą w stanie lepiej powiązać formę gramatyczną z jej funkcją i znaczeniem (por. Mystkowska-Wieretlak 2017: 13–14) i przejść do własnych aktywności ustnych i pisemnych.

Aby proces ten przebiegał sprawnie i efektywnie, proponowane zadania powinny być zróżnicowane i systematycznie powtarzane na zasadzie programu spiralnego, co wiąże się z przypominaniem treści już omówionych i rozbudowywaniem ich o elementy nowe. W tym zakresie należy stawiać na samodzielność uczniów. Im bardziej są aktywni, tym większa szansa na opanowanie danego zagadnienia (por. Komorowska 2009: 173).

Ważne jest także korzystanie z materiałów autentycznych, obrazujących użycie danych struktur w naturalnych sytuacjach, a następnie stosowanie ich w odniesieniu do opisu własnego życia, wyrażania opinii i przedstawiania upodobań. Pozwoli to uczniom na ich lepsze utrwalenie i swobodne używanie. Nie bez znaczenia pozostaje prezentowanie, a w tym wizualizowanie uczącym się konkretnych zjawisk gramatycznych. Jak pisze Kwapisz-Osadnik, ich obrazowanie pozwala na szybsze zrozumienie i zapamiętanie reguł, „ponieważ zasadza się na aktywności obu półkul” (Kwapisz-Osadnik 2017: 44) i wykorzystuje naturalne zdolności poznawcze człowieka. W tym celu można posłużyć się różnymi schematami, mapami myśli, prezentacjami oraz wykorzystać technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK).

Ponadto należy odróżniać zadania czysto komunikacyjne od zadań poprawnościowych. Równie ważna jest w tym zakresie zmiana sprawdzania i testowania struktur gramatycznych w praktyce szkolnej. Jeśli będzie się ona nadal opierać tylko na wykonywaniu tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych, niemożliwe jest spełnienie wskazywanych w tym opracowaniu aspektów zadaniowo-komunikacyjnych, czego dowodzi przeprowadzona analiza wypowiedzi pisemnej.

## Bibliografia

- CKE (2021a), *Aneks do Informatora o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego obowiązujący w roku szkolnym 2021/2022*. [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informatory/2015/aneks/Aneks\\_Jezyk-niemiecki\\_2021.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informatory/2015/aneks/Aneks_Jezyk-niemiecki_2021.pdf) [dostęp: 12.09.2023].
- CKE (2021b), *Informator o egzaminie maturalnym z języka niemieckiego od roku szkolnego 2022/2023*. [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/Informatory/Informator\\_EM2023\\_jezyk\\_niemiecki.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_jezyk_niemiecki.pdf) [dostęp: 19.09.2023].
- CKE (2022a), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego z języka niemieckiego w woj. warmińsko-mazurskim –matura 2022*. [https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j\\_niem\\_wm.pdf](https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j_niem_wm.pdf) [dostęp: 12.09.2023].
- CKE (2022b), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego z języka niemieckiego w woj. podlaskim –matura 2022*. [https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j\\_niem\\_podl.pdf](https://www.oke.lomza.pl/images/pliki/matura/wyniki/2022/sprawozdanie/j_niem_podl.pdf) [dostęp: 12.09.2023].
- CKE (2022c), *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego z języka niemieckiego. Raport całościowy –matura 2022*. [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informacje\\_o\\_wynikach/2022/sprawozdanie/sprawozdanie\\_matura\\_2022\\_niemiecki.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2022/sprawozdanie/sprawozdanie_matura_2022_niemiecki.pdf) [dostęp: 12.09.23].
- Czujko-Moszyk, E. (2015), *Phenomenon-Based Learning, Filozofia i Design-Thinking, czyli pomysł na kształcenie myślenia i metodę łączenia treści nauczania w polskim systemie edukacji*. Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna IV/2: 163–184.
- Darski, J.P. (2015), *Gramatyka niemiecka z uwagami konfrontatywnymi*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ersch, Ch.M. (2019), *Alte Methode, neue Chancen? Grammatik-Übersetzungskompetenz im fachspezifischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. W: Ersch, C.M. (Hrsg.), *Kompetenzen in DaF/DaZ*. Berlin: Frank & Timme: 13–41.
- ESOKJ (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli. [https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ\\_Europejski-System-Opisu.pdf](https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/attachments/ESOKJ_Europejski-System-Opisu.pdf) [dostęp: 12.09.2023].
- Grucza, F. (1978), *Ogólne zasady lapsologii*. W: Grucza, F. (red.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*. Warszawa: WSiP: 9–59.
- Izdębska-Długosz, D. (2016), *Uczyć czy nie uczyć? Przemiany miejsca i roli gramatyki w świetle metod nauczania języków obcych*. *Acta Humana* 7: 93–103.
- Janicka, M. (2017), *Rola świadomości językowej i jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych*. *Języki Obce w Szkole* 1: 28–34.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2020), *Zadaniowa koncepcja kształcenia językowego w materiałach do nauczania języka polskiego jako obcego*. *Acta Universitatis Lodzianensis* 27: 505–526.
- Komorowska, H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: WSiP.

- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozłowski, A. (1996), *Metodyka nauczania języków obcych w szkolnictwie średnim i wyższym*. Piotrków Trybunalski: WSP.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2017), *Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego (na przykładzie języka francuskiego i włoskiego)*. *Języki Obce w Szkole* 1: 44–52.
- MEN (2018), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum oraz branżowa szkoła I i II stopnia. Język obcy nowożytny*. <https://www.ore.edu.pl/2018/03/podstawa-programowa-ksztalcenia-ogolnego-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia/> [dostęp: 12.09.2023].
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2017), *Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych*. *Języki Obce w Szkole* 1: 13–21.
- Pawlak, M. (2005), *Jak oceniać gramatykę?* *Języki Obce w Szkole* 6: 34–41.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*. *Języki Obce w Szkole* 1: 4–11.
- Pawlak, M. (2020), *Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej*. *Języki Obce w Szkole* 3: 39–47.
- Pawlak, M. (2021), *Nauczanie gramatyki języka obcego a podejście zadaniowe*. *Neofilolog* 57/1: 79–100.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wągros.
- Raczyńska, M. (2007), *Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów ESOKJ*. Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej *Przez języki obce do sukcesu*, Ustroń, 20–22.04.2007. Gliwice: Politechnika Śląska (dokument elektroniczny): 169–175.
- Roche, J. (2005), *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik*. Basel/Tübingen: UTB Basics A. Francke Verlag.
- Rusiecki, J. (1964), *O nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Sowa, M. (2020), *Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych*. *Języki Obce w Szkole* 3: 93–103.
- Swain, M. (1985), *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Input in its Development*. W: Gass, S./Madden, C. (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley (Massachusetts): Newbury House: 235–253.
- Szczęk, J. (2017), *Kompetencje gramatyczne studentów filologii germańskiej w świetle podstawy programowej w zakresie języków obcych oraz programów studiów. Próba diagnozy i prognozy*. *Języki Obce w Szkole* 1: 65–69.
- Szulc, A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*. Warszawa: PWN.
- Targońska, J. (2021), *Die Entwicklung der Kollokationskompetenz im DaF-Unterricht am Beispiel des Erwerbs von Substantiv-Verb-Kollokationen*. Berlin etc.: Peter Lang.